

Hopf, Wulf

## **Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz - Erklärung und Exploration in den PISA-Studien**

*ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 1, S. 10-23*



Quellenangabe/ Reference:

Hopf, Wulf: Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz - Erklärung und Exploration in den PISA-Studien - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 1, S. 10-23 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57478 - DOI: 10.25656/01:5747

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57478>

<https://doi.org/10.25656/01:5747>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

23. Jahrgang / Heft 1/2003

3a-6, 5, 7a-6, 10d

20

## **Schwerpunkt/Main Topic**

### **PISA**

Editorial 3

Beate Kraus

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA. Einige Fragen aus soziologischer Perspektive

*Introductory Remarks to this Issue's Focus: Questions about PISA from a Sociological Perspective* ..... 5

Wulf Hopf

Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz. Erklärung und Exploration in den PISA-Studien

*Social Inequalities and Educational Achievement. Explanation and Exploration in the PISA studies* ..... 10

Anna Brake

Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist?

*PISA – What are we Actually Talking About?* ..... 24

PISA und ein Blick zurück auf Bildungsreformen in Deutschland.

Ludwig von Friedeburg im Gespräch mit Beate Kraus

*PISA and a Review Back at Educational Reforms in Germany. An Interview with Ludwig von Friedeburg* ..... 40

## **Beiträge**

Imbke Behnken

„Auf der Fahrt zur Entdeckung des Kinderlandes“. Wissenschaftliche Elterntagebücher als neue Quelle für die historische Kindheits- und Sozialisationsforschung

*„Expedition for Discovering the ‚Kinderland‘“. Scientific Diaries of Parents as a New Source for Research in the History of Childhood and Socialisation* ..... 51

Robert Kecskes Ethnische Homogenität in sozialen Netzwerken türkischer Jugendlicher <i>Ethnic Homogeneity in Social Networks of Turkish Youth</i> . . . . .	68
---	----

Gerhard Jost Biographische Selbstorganisation <i>Biographical Selforganization</i> . . . . .	85
--	----

## Rezensionen/Book Reviews

### *Sammelbesprechung*

A. Lange bespricht Titel zum Thema: „Ökonomisierung der Kinderfrage zwischen empirischer Detailforschung und wissenssoziologischer Reflexion“ . . . . .	95
---	----

### *Einzelbesprechung*

A. Hillenbrand über I. Paus-Haase, C. Lampert und D. Süss, Daniel. „Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft“ . . . . .	98
--	----

### *Kurzbesprechung*

Migration und Vorurteil . . . . .	99
-----------------------------------	----

## Aus der Profession/Inside the Profession

### *Tagungsbericht*

Herausforderungen und Perspektiven für die Bildungsforschung. Zur Erinnerung an Pierre Bourdieu . . . . .	100
---	-----

### *Nachruf*

Tamara K. Hareven ist gestorben . . . . .	103
---	-----

### *Forschungswerkstatt*

M. Kohli und H. Künemund berichten über den deutschen Alters-Survey; I. Albert und D. Klaus über das Forschungsprojekt „Value of Children in Six Cultures“ . . . . .	103
--	-----

### *Veranstaltungskalender*

Tagung der Sektion Jugendsoziologie (DGS) „Sozialisationstheorien auf dem Prüfstand“ . . . . .	110
--	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i> . . . . .	111
---	-----

<i>Hinweise zur Manuskriptgestaltung</i> . . . . .	111
--	-----

## **Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz – Erklärung und Exploration in den PISA-Studien**

Social Inequalities and Educational Achievement –  
Explanation and Exploration in the PISA Studies

---

*Die international und national vergleichenden Schulleistungsstudien des PISA-Projekts haben die fachlichen Leistungen der Schüler in einer Weise in den Mittelpunkt gestellt, die in früheren Studien quantitativer empirischer Bildungsforschung nicht vorstellbar waren. Dazu hat der konkurrentielle Vergleich der nationalen und regionalen Bildungssysteme maßgeblich beigetragen. Indes haben ältere und neuere empirische Bildungsforschung ein gemeinsames Thema in der Erklärung der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung und -kompetenzen. Sie sind am Ende der Sekundarstufe I in Deutschland besonders ausgeprägt. Zur Erklärung legen die deutschen PISA-Autoren ein meritokratisches Karrieremodell der Akkumulation schichtspezifisch ungleicher Bildungskompetenzen in differenziellen Entwicklungsmilieus vor, das sie älteren Erklärungsmodellen (z.B. Bourdieu, Rolff) gegenüberstellen. Der Aufsatz weist auf Mehrdeutigkeiten der Interpretation von Querschnittsdaten der PISA-Studien hin und plädiert dafür, die differenziellen Entwicklungsmilieus der Schulformen in Deutschland nicht unabhängig von der Frage schichtspezifischer institutionalisierter Normen, Werte und Verkehrsformen zu erörtern.*

*Schlüsselwörter: soziale Selektion in der Schule, internationaler Leistungsvergleich, PISA, Karrieremodell der Selektion*

*The „Programme for International Student Assessment“ (PISA) which compares student achievements between nations and – with respect to Germany – between the German states („Länder“) puts special emphasis on competences in certain domains which were not accounted for in former quantitative educational research. However, both the older educational research and the new comparative research share a strong interest in social inequalities of participation and competences. In Germany, they are particularly high at the end of compulsory schooling. In explaining these inequalities the German contributors to PISA prefer a meritocratic career model of schooling, where initial social inequalities of achievement at the time of entering the different types of secondary schools (age 11 to 13) are strengthened by what the authors call “differential environments for academic development”. The article shows ambiguities of this explanation which uses cross-sectional data to confirm a career model. It also argues that the “differential environments for academic development”, which the different types of secondary schools in Germany are said to represent, might refer to characteristics of the institution (norms and values, forms of relations) rather than individuals.*

*Keywords: social selection in schools, international comparison of educational achievement, PISA, career model of selection*

## 1. Vorbemerkung

Die international vergleichenden Schulleistungsstudien TIMSS und PISA haben in der empirischen Schulforschung einen Paradigmenwechsel eingeleitet. Sie haben das Thema der schulisch erworbenen Kompetenzen und Leistungen in einer Weise in den Mittelpunkt gestellt, die für frühere quantitative Schulstudien so nicht denkbar war. In ihnen – man denke an Fends Vergleichsstudien von Gesamtschulen und traditionellen Schulen aus den siebziger Jahren (1982), seine anschließende Konstanzer Längsschnittstudie (als eindrucksvolle Zusammenfassung Fend, 1991) oder an Rutters (1980) bahnbrechende Arbeit aus den siebziger Jahren – wurden zwar auch Leistungsdaten erhoben und analysiert, aber sie standen in mehrfacher Hinsicht in einem andern Kontext. Theoretisch – und dies ist bei Fend am deutlichsten auszumachen – interessierte sich die empirische Schulforschung weniger für flächendeckende Analysen der Verteilung von Bildungskompetenzen/Schulleistungen und ihre schulischen, unterrichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen als vielmehr für latente Effekte schulischen Lernens, die sich neben dem beabsichtigten didaktischen und pädagogischen Handeln ergeben. Robert Dreebens „Was wir in der Schule lernen“ (deutsch 1980, zuerst 1968) gab dieser bildungssoziologisch orientierten, empirischen Schulforschung eine starke und anhaltende Richtungsvorgabe. Dabei ging es weniger um erworbene, fach- oder domänenspezifische Kompetenzen als um allgemeine normative Orientierungen von Kindern und Jugendlichen, die sie im Laufe ihres Schullebens verinnerlichen und die sie für das Leben als Erwachsene in modernen Gesellschaften brauchen. Bei Dreeben waren dies z.B. Autonomie, individuelle Leistung, Universalismus und Spezifität. Wenn fachliche Kompetenzen im engeren Sinn thematisiert wurden, dann erfolgte dies häufig in Modellen, die ihre Wechselwirkung zu schulisch latent erlernten normativen Orientierungen betonten (z.B. bei Rutter u.a.).

Die international vergleichenden Leistungsstudien wie TIMSS und PISA stellen sich ebenfalls die Frage nach der Vermittlung lebensweltlich notwendiger Kompetenzen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 19 ff.), aber sie definieren diese präziser und in engerer Anlehnung an instruktionspsychologische und fachdidaktische Theorien und Kriterien, als es in den oben genannten älteren Schulstudien der Fall war. Ohne die lernpsychologische und fachdidaktische Kompetenz wären die anspruchsvolle Definition und Messung der „Lesekompetenz“, der „mathematischen Grundbildung“ und der „naturwissenschaftlichen Grundbildung“ in PISA überhaupt nicht möglich gewesen. Die Kooperationsbeziehungen zwischen den Fächern Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachdidaktik und Bildungssoziologie sind dadurch auf der einen Seite erheblich erweitert worden und haben eine Fülle von differenzierten, interessanten Einsichten befördert; auf der andern Seite tendieren sie zu einer Verengung auf die Triade von empirischer Erziehungswissenschaft, pädagogischer Psychologie und Fachdidaktik. Dabei darf hinsichtlich der pädagogischen Ausrichtung auch nicht übersehen werden, dass wegen der *altersbasierten* Stichprobe des international vergleichenden Teils von PISA (Untersuchung der 15-Jährigen) die *Schulklassenkontexte* und wegen des Fehlens einer eigenen Lehrerbefragung das Wissen und Handeln von Lehrern und Lehrerinnen „kein expliziter Untersuchungsgegenstand“ gewesen sind (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 33).

Der Schock, den die TIMSS- und noch mehr die PISA-Ergebnisse in Deutschland ausgelöst haben, beruht vor allem auf dieser Fokussierung der Leistungsthematik. Ihr entspricht die Alltagsfrage: „Was können unsere Schüler und Schülerinnen eigentlich *wirklich*?“ Die Frage bekommt in der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion ihre Brisanz vor allem durch den Leistungsvergleich: durch den Vergleich Deutschlands mit andern Ländern, der das Land im Durchschnitt, bei den Spitzenleistungen und bei der überraschend grossen Gruppe leistungsschwacher SchülerInnen schlecht aussehen lässt; und durch den Vergleich unter den Ländern der Bundesrepublik, die sich auf Ranglisten wiederfinden und nun zur nationalen und internationalen Konkurrenz antreten. Dies entspricht der gegenwärtigen Tendenz, auf allen Ebenen des Bildungssystems Wettbewerbs Elemente zu verstärken, sich um „Exzellenz“ und „Profil“ zu bemühen.

Bei aller Fokussierung auf das Leistungs- und Kompetenzthema teilt die neuere international vergleichende Schulleistungsforschung mit den älteren Ansätzen der empirischen Schulforschung die große Beachtung für das Thema sozial ungleich verteilter Bildungschancen. Für Kenner der Materie nicht überraschend, aber für die deutsche Öffentlichkeit des Jahres 2001 doch ziemlich unvermittelt, ergaben die PISA-Studien für Deutschland, dass die Bildungskompetenzen der Fünfzehnjährigen in einem relativ hohen Maße von Merkmalen der familialen und sozialen Herkunft abhängen. Während in Ländern wie Finnland, Kanada oder Korea im internationalen Vergleich eine hohe Leseleistung bei relativ geringer Abhängigkeit von der sozialen Herkunft gemessen wurde, trat in Deutschland und Luxemburg der worst case auf: relativ niedrige Lesekompetenz bei hoher Abhängigkeit von der sozialen Herkunft (vgl. Baumert & Schümer, 2001, S. 386 ff.). Während im internationalen Vergleich einige Staaten vormachen, wie ein *gelockerter* Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungskompetenz mit überdurchschnittlich hohen Leistungen verbunden sein kann, gibt es im binnendeutschen Ländervergleich allenfalls kein „Verträglichkeitsproblem“ in dem Sinne, dass hohe Leistungen allein bei enger Koppelung an die soziale Herkunft erreichbar wären (Baumert & Schümer, 2002, S. 182 f.). Die relativ ungleich verteilten Bildungschancen stellen so – neben den unbefriedigenden Leistungsergebnissen und in der Koppelung beider – den Kern des „PISA-Schocks“ in Deutschland dar.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Erklärung für die schichtspezifisch ungleiche Bildungsbeteiligung und die schichtspezifischen Bildungskompetenzen näher zu untersuchen, die die Autoren der PISA-Studien entwickeln. Dabei kann ich mich auf Kapitel des Berichts über den internationalen Vergleich (2001) und den deutschen Ländervergleich (2002) stützen, die ähnlich argumentieren, sich aber auch in unterschiedlichen Akzenten ergänzen. Dabei wird ein grundlegendes methodisches Problem der PISA-Studien eine Rolle spielen, das auch die Autoren und Autorinnen nachdrücklich betonen (z.B. Baumert, Stamat & Demmrich, 2001, S. 33; Baumert & Schümer, 2001, S. 353 f.; Tillmann & Meier, 2001, S. 504): Ihre empirische Untersuchung beruht auf Querschnittsdaten über die 15-Jährigen (ergänzend auch ihrer Eltern), während ihre Hypothesen bzw. ihr Erklärungsmodell der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung und Bildungskompetenzen Prozessverläufe von der Grundschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe I unterstellen, die nur durch Längsschnittuntersuchungen untermauert werden können. In der weiteren Planung der PISA-Studien sind

Längsschnitterhebungen vorgesehen, so dass zu einem späteren Zeitpunkt die entsprechenden Informationen – kombiniert mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen als PISA – vorliegen werden. Gleichwohl unternehmen die Autoren schon jetzt den Versuch, auf der ersten Stufe querschnittlicher Informationen ein Erklärungsmodell zu entwickeln, das sie mit Untersuchungsergebnissen aus anderen Studien stützen. In ihren statistischen Analysen unterscheiden sie recht genau zwischen einer begründeten Erklärung eines Phänomens und einer „explorativen Analyse“, die höhere spekulative Anteile enthält. So heißt es am Ende der Berichts über den innerdeutschen Ländervergleich:

„Will man die Rolle von Kontextbedingungen für das Gelingen schulischer Bildungsprozesse auf der Ebene von Ländern der Bundesrepublik analysieren, ist man grundsätzlich in einer schwierigen Lage. Allein die geringe Fallzahl erlaubt nur tentative Analysen, die eher Anregungen für systematisches Nachdenken über strukturelle Zusammenhänge geben als Annahmen empirisch fundieren. Ferner ist der Erklärungsabstand von Strukturmerkmalen auf Länderebene zu den Vorgängen in einer Schule oder Klasse oder gar zu den individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen sehr weit. Es sind immer Annahmen über vielfältige Vermittlungsprozesse notwendig, für die keine Indikatoren zur Verfügung stehen. Schließlich sind fast alle strukturellen und institutionellen, aber auch kulturellen Kontextbedingungen in hohem Maße untereinander und mit Drittvariablen konfundiert, so dass die Analysen einfacher bivariater Zusammenhänge – so verlockend und praktisch sie für bildungspolitische Ratschläge auch erscheinen mögen – fast immer irreführend sind. Um die Bedeutung korrelativer Zusammenhänge einigermaßen zu verstehen, sind immer Variationen verschiedener Analysen erforderlich“ (Baumert & Artelt, 2002, S. 231).

Baumert und Artelt stellen diese Warnschilder bei einem bestimmten Thema auf – sehr allgemein gefasste gesellschaftliche, institutionelle und kulturelle Kontextbedingungen von Bildungsprozessen –, dessen Bearbeitung vorerst über bivariate Korrelationen kaum hinausgeht. Es fragt sich aber, ob nicht bei anderen Themen, die die Autoren für wesentlich besser empirisch fundiert, methodisch gesichert und theoretisch strukturiert halten, ebenfalls solche Warnschilder angebracht wären. Das könnte bei dem Erklärungsmodell sozialer Ungleichheit der Bildungsbeteiligung und -kompetenzen der Fall sein.

## **2. Ein Karrieremodell für sozial ungleiche Bildungsbeteiligung und -kompetenzen**

Die Autoren der einschlägigen Kapitel der PISA-Studien zum Thema „soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung bzw. Kompetenzerwerb“ gehen von der empirisch immer wieder bestätigten Beobachtung einer im historischen Vergleich „hohen Stabilität der Grundstruktur sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung“, bei einem gleichzeitig festzustellenden „langsamen Entkoppelungsprozess“ aus (Baumert & Schümer, 2001, S. 352). Dies habe zu der Vermutung geführt, dass die Institution Schule selbst eine Ursache der Disparitäten sein könnte. Dies nicht in dem groben Sinne, dass die Schule aktiv Kinder aus unteren Sozialschichten diskriminiere, sondern mit Hilfe feinerer Mechanismen arbeite. „Die Bourdieusche Vermutung, dass die Schule gerade durch ihre institutionalisierte Wertordnung, den verlangten Sprachcode und die Verkehrsformen – Merkmale, die an den Normen der Mittelschicht orientiert seien

– sozial diskriminierend wirke“, habe viele Anhänger gefunden. Die empirischen Belege für diese Vermutung seien allerdings „ausgesprochen schwach“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 352). Befunde von Längsschnittuntersuchungen, die überhaupt erst eine Überprüfung der „Diskriminierungsthese“ zulassen würden, ergeben sogar ein gegenteiliges Bild. So habe eine amerikanische Forschergruppe um Entwistle und Alexander gefunden, „dass die Schule im Vergleich zum Lernen in sozialen Milieus geradezu eine disparitätsmindernde Rolle spielt.“ (ebd.). Auch Baumert, Köller und Schnabel konnten in der Längsschnittuntersuchung „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) nachweisen, dass bei Kontrolle des Vorwissens und der kognitiven Grundfähigkeiten Merkmale der sozialen Herkunft praktisch keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe hatten.

Gegen die „Bourdiesche Vermutung“ setzen Baumert und Schümer ein Modell der Erklärung schichtspezifischer Bildungsbeteiligung und -kompetenzen, das sich im Zuge ihrer Darstellung entwickelt. Es enthält unterschiedliche theoretische und empirische Komponenten, die nicht allein auf PISA als eigentlich untauglicher Querschnittsanalyse beruhen, die aber bestimmte empirische Ergebnisse erhellen können. Dieses Modell soll die auch in PISA festgestellte schichtspezifische Verteilung von 15-Jährigen auf die verschiedenen Bildungsgänge der Sekundarstufe I (vgl. Baumert & Schümer, 2001, S. 355) bzw. die deutliche Abhängigkeit der gemessenen Bildungskompetenzen mit 15 Jahren von der sozialen Herkunft erklären (vgl. a.a.O., S. 360 ff.).

Ich werde dieses Modell zunächst in seinen Grundzügen beschreiben, um dann auf einzelne Differenzierungen und Probleme seiner Anwendung im Rahmen von PISA einzugehen. Bei solch komplexen und informationsreichen Untersuchungen wie PISA ist es verständlich, dass ein Erklärungsmodell nicht von vornherein in allen Facetten präsent ist, sondern sich in der Auseinandersetzung mit dem Material entwickelt.

Das Modell zur Erklärung schichtspezifischer Resultate des schulischen Bildungsprozesses versteht diese als das „Ergebnis eines langjährigen, vom Kindergarten bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht dauernden kumulativen Prozesses, bei dem individuelle Anlagen, das Anregungs- und Unterstützungspotenzial der Familie und ihres sozialen Netzes, die unterschiedlichen Entwicklungsmilieus von Bildungseinrichtungen und die aktive Auswahl und Nutzung von Opportunitäten durch Kinder und Jugendliche selbst ineinander greifen.“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 353 f.) Diese Bildungskarriere unterteilt sich in institutionell vorgegebene, kurze Phasen des *Eintritts* in einen Bildungsabschnitt und des längeren, zeitweiligen *Verbleibs*, an den sich wiederum ein Abschnitt des Übergangs/Eintritts in den nächsten Bildungsabschnitt anschließt und so fort. Die Bildungskarriere erscheint als ein Ketten- oder Stufen-Modell. Zwischen den Kettengliedern liegen „Gelenkstellen“, wie etwa im deutschen Schulsystem der Übergang nach der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe I oder nach der 9./10. Klasse in die berufliche Bildung bzw. Schulformen der Sekundarstufe II. An den „Gelenkstellen“ finden Entscheidungen/Wahlen über den anschließenden Lebensabschnitt statt; zwischen ihnen erfolgt vor allem Lernen, Leisten und Leistungsfeststellung innerhalb eines institutionell vorgegebenen „Lernmilieus“. Die reine Zugehörigkeit zu



einem Lernmilieu, z.B. einer Schulform der Sekundarstufe I, kann in einem Maß für *Bildungsbeteiligung* ausgedrückt werden; das Leistungsergebnis selbst wird durch die von PISA definierten unterschiedlichen *Kompetenzen* in verschiedenen Domänen erfasst.

In ihrer Beschreibung des Entscheidungsverhaltens an den „Gelenkstellen“ orientieren sich Baumert und Schümer an Vorstellungen von Boudon sowie Breen und Goldthorpe, die Elemente rationaler Wahl mit der Unterscheidung „primärer“ und „sekundärer“ sozialer Disparitäten verbinden. „Bei der Übergangsentscheidung am Ende der Grundschulzeit greifen primäre soziale Disparitäten, die im unterschiedlichen Leistungsstand von Kindern aus Familien unterschiedlicher Sozialschichten zum Ausdruck kommen und sich während der Grundschulzeit entwickelt oder schon vorher bestanden haben, und sekundäre soziale Disparitäten, die durch unterschiedliche sozialschichtbedingte Übergangskalküle zu Stande kommen, wechselseitig verstärkend ineinander. Bildungsaspirationen beeinflussen Schulleistungen und umgekehrt“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 370). Eine vermittelnde Rolle in diesem komplexen Entscheidungsfeld übernimmt die Grundschullehrerin, wenn sie beratend tätig ist oder eine Schulempfehlung ausspricht und sich dabei an Leistung und sozialer Herkunft der Schüler (auch wenig bewusst, aber faktisch feststellbar) orientiert. Primäre soziale Disparitäten sind damit immer schichtabhängige *Leistungsunterschiede*, die vorher absolvierte Entscheidungs-Leistungs-Phasen der Bildungslaufbahn gewissermaßen aufsummieren. Baumert und Schümer nennen sie zuweilen auch „durch Leistung gedeckte“ soziale Ungleichheiten (a.a.O., S. 358).

Sekundäre Disparitäten entstehen demgegenüber aus einem je nach sozialer Lage verschiedenen Entscheidungsverhalten von Eltern und Kindern. Sie schliessen das unterschiedlich ausgeprägte Motiv des intergenerationellen Statuserhalts, unterschiedliche Erfolgserwartungen und sozialschichtabhängige Kosten-Nutzen-Kalküle hinsichtlich der Schullaufbahn ein. Die entsprechenden differenzierten Informationen werden in besonderen Untersuchungen zum Übergangsverhalten im Schulsystem gewonnen (vgl. z.B. Becker, 2000). In den PISA-Studien sind sie vorerst nicht enthalten, so dass auf sekundäre soziale Disparitäten indirekt geschlossen werden muss.

Die ungleiche soziale Lage der Herkunftsfamilie, die in je spezifischen Entscheidungskalkülen und unterschiedlichen Ressourcen zum Ausdruck kommt, wird in PISA durch zwei Maße sozialer Ungleichheit bestimmt: eine Kategorisierung nach sozialen Klassen, die hierarchische Aspekte mit qualitativen Unterschieden der Berufstätigkeit verbindet (EGP-Klassen nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero), und eine Einteilung nach fein abgestuften Prestigegraden. Beide Skalen sind international vergleichbar und ineinander abbildbar und ergeben wertvolle deskriptive Informationen über Unterschiede zwischen und innerhalb von Nationen. Darüber hinaus beziehen die Autoren der PISA-Studien Maße für kulturelles und soziales Kapital der Familien mit ein, wobei sie sich an Konzepten von Bourdieu und Coleman orientieren (Baumert & Schümer, 2001, S. 326 ff.).

Mit der Unterscheidung zwischen primären und sekundären sozialen Disparitäten taucht die alte Frage von leistungsbestimmten und askriptiven Bestimmungsgründen der Bildungslaufbahn erneut auf. Es kann gefragt werden: „Ist

die Kovariation von sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen ausschließlich eine Folge der Verteilung auf verschiedene Schulformen, bei der primäre und sekundäre Ungleichheiten zusammenwirken, und des unterschiedlichen Anregungspotenzials der Schulformen, oder wiederholt sich der Zusammenhang von Sozialschicht und Kompetenz auch innerhalb der Schulformen?“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 364). Im ersten Fall kommt die soziale Selektivität des Schulsystems allein durch Wahlentscheidungen an den Gelenkstellen der Bildungslaufbahn und durch anschließend „schichtunbeeinflusstes Weitergeben“ in den verschiedenen Schulmilieus zustande. Wenn jedoch *nach* Berücksichtigung primärer sozialer Disparitäten, d.h. durch Leistungsunterschiede gedeckter Unterschiede der sozialen Herkunft der Schüler, noch sekundäre Disparitäten innerhalb der Schulmilieus nachweisbar sind, dann ist dies ein Hinweis auf die „Bildungsgerechtigkeit eines Schulsystems im *engen Sinn*“ (Baumert & Schümer, 2002, S. 164 – kursiv vom Verf.) – ob man dies nun „Diskriminierung“ nennt oder nicht.

Obwohl PISA weder über differenzierte Informationen zum Entscheidungsverhalten an den „Gelenkstellen“ der Bildungslaufbahn noch über die längsschnittliche Leistungsentwicklung und ihre Bestimmungsgründe verfügt, versuchen die Autoren – mit gewissen Vorwarnungen, Ersatzberechnungen und Vergleichsinformationen aus andern Untersuchungen – eine Entscheidung für das eine oder andere Modell plausibel zu machen. Auch wenn diese Entscheidung mit davon abhängt, welche Ergebnisvariable jeweils im Mittelpunkt steht, kann man doch sagen: die Autoren favorisieren – mit gewissen Einschränkungen – am Ende das Modell, das die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung und der Bildungskompetenzen am Ende der Sekundarstufe I primär als Resultat der Eintrittsselektivität für die verschiedenen Schulformen sieht, nicht aber als Ergebnis eines unterschiedlichen schichtspezifischen, sozialen und kulturellen Milieus der Schulformen selbst. Als maßgeblicher *institutioneller* Beitrag zur schichtspezifischen Reproduktion bleiben dann vor allem der Zeitpunkt und die Zahl von „Gelenkstellen“ im Bildungssystem übrig: „Je früher und häufiger institutionelle Übergangsentscheidungen vorgesehen sind, desto enger sollte der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung sein“ (2001, S. 354). Dies ist eine der wenigen Aussagen dazu, auf welche spezifische Weise die Institution Schule zur sozialen Selektivität der Bildungsbeteiligung beiträgt, wenn sie schon nicht in irgendeinem Sinne zum Beispiel einen „Mittelschichtscharakter“ hat oder „diskriminiert“. Wie die Autoren zu ihrer Fassung des Karrieremodells gelangen, obwohl sie sich bei PISA nicht auf eine Längsschnittuntersuchung stützen, soll im Folgenden näher beleuchtet werden. Dabei stehen zwei Probleme im Zentrum der empirischen Beweisführung: die Bestimmung des Verhältnisses von primären und sekundären sozialen Disparitäten an der Gelenkstelle des Übergangs von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe I und die nähere Kennzeichnung des Lernmilieus, das die unterschiedlichen Schulformen charakterisiert.

### 3. Primäre und sekundäre soziale Disparitäten

Baumert und Schümer bestimmen die primären und sekundären sozialen Disparitäten nach folgender Logik: Sie definieren zunächst Maße für den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung mit 15 Jahren bzw. die Bildungskompetenzen mit 15 Jahren ohne die Berücksichtigung von Unterschie-

den der kognitiven Grundfähigkeiten oder der Schulformzugehörigkeit, um dann im nächsten Schritt – nach Berücksichtigung von Unterschieden der kognitiven Grundfähigkeiten oder der Bildungsgangzugehörigkeit – zu prüfen, wie sich der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Beteiligungs- bzw. Kompetenzmaße mit 15 Jahren verändert. Dabei machen sie zwei Annahmen: (1) Da es sich bei PISA um eine Querschnittsuntersuchung handelt und man aus einer andern Längsschnittuntersuchung weiß, dass es im Verlauf der Sekundarstufe I eine *Verstärkung* des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungskompetenzen gibt (Baumert & Schümer, 2001, S. 359), stellen längsschnittlich interpretierte Zusammenhänge aus einer Querschnittsuntersuchung *konservative* Schätzungen der Indikatoren für sekundäre soziale Disparitäten dar. Diese lägen bei einem wirklichen Längsschnitt-Design wahrscheinlich höher (2) Die mit 15 Jahren gemessenen „kognitiven Grundfähigkeiten“ (im traditionellen Verständnis: ein Intelligenztestergebnis) kann als „Indikator der Basisfähigkeiten am Ende der Grundschulzeit“ (Baumert & Schümer, 2002, S. 168), und die Zugehörigkeit zu einer Schulform mit 15 Jahren kann als Annäherungsmaß für die Wahl der Schulform zum Zeitpunkt des Übergangs in die Sekundarstufe I verstanden werden.

Baumert und Schümer schätzen die primären und sozialen Disparitäten beim Übergang in die Sekundarstufe I vor allem beim innerdeutschen Ländervergleich (PISA-E; Ergebnisse in Deutsches PISA-Konsortium (2002), S. 163 ff.). Ausgangspunkt sind dabei Verteilungen der Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit (EGP-Klassen) auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I, die eine klare schichtspezifische Verteilung ergeben: Kinder aus der oberen Dienstklasse z.B. sind zu über 50% auf dem Gymnasium vertreten, dagegen Kinder von Facharbeitern und un- und angelernten Arbeitern deutlich weniger (ca. 15 bzw. 10 %). Bei der Hauptschule ist es umgekehrt.

Derartige Verteilungen kann man für verschiedene historische Zeitpunkte in Form von zweidimensionalen Mobilitätstafeln darstellen, in der die soziale Herkunft der Schüler die eine Dimension, die besuchte Schulform die andere Dimension bildet. Will man historische Veränderungen der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung auf diese Weise analysieren, steht man vor dem Problem, dass sich zwischen den Zeitpunkten die Sozialstruktur der Elterngeneration (z.B. durch einen Tertiarisierungsprozess im Beschäftigungssystem) oder die Struktur der Schultypen (z.B. durch die Bildungsexpansion) geändert haben kann und dass Prozentdifferenzen wenig aussagen, wenn sich die Randverteilungen der Mobilitätstafeln verändern. Es geht darum, Gelegenheitsstrukturen von Übergangsmustern zu trennen. Eine Antwort auf dieses Problem sind sog. *odd ratios*, die die Komponenten der Veränderung in der Sozialstruktur der Eltern und der Schulstruktur (als relatives Gewicht der Schulformen) herausrechnen. Die gewonnen Zahlen sind „reinere“ Maße für Zugangschancen von Kindern unterschiedlicher Herkunft zu unterschiedlichen Schulformen (vgl. die sehr kompakte Darstellung bei Baumert & Schümer, 2002, S. 165; anschaulicher und von Mobilitätstafeln ausgehend: Heath 1981, S. 260 ff.). *Odd ratios* sind damit immer in einem doppelten Sinn Verhältniszahlen: Sie drücken Chancen von Kindern einer bestimmten Schicht im Verhältnis zu den Chancen von Kindern einer andern Schicht aus, einen bestimmten Schultyp statt eines andern zu besuchen. Die jeweilige Vergleichsbasis muss also normiert werden. Bei Baumert

und Schümer sind es Facharbeiter als Vergleichsgrundlage und alle Schulformen *außer* dem Gymnasium. Auf diese Weise können dann odd ratios für den Gymnasialbesuch statt des Besuchs aller andern Schulformen für Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft im Vergleich zu Facharbeiterkindern in den einzelnen Bundesländern berechnet werden (vgl. Baumert & Schümer, 2002, S. 166). Ein interessantes deskriptives Ergebnis am Rande lautet, dass Bayern und Baden-Württemberg, die beide in den Kompetenztests im Vergleich zu den übrigen Bundesländern höchste Werte erzielten, sehr verschiedene schichtspezifische odd ratios beim Gymnasialbesuch aufweisen: In Bayern sind sie für nahezu alle Klassen des EGP-Schemas überdurchschnittlich hoch (wie übrigens auch für Kinder aus der oberen und der unteren Dienstklasse in den Großstädten); in Baden-Württemberg liegen sie dagegen unter dem Durchschnitt.

Um auf die Frage nach primären und sekundären sozialen Disparitäten im Rahmen des Schulkarrieremodells eine Antwort zu erhalten, rechnen die Autoren der PISA-Studie ein Modell, das die odd ratios in den verschiedenen Bundesländern auf die soziale Herkunft der Schüler und Schülerinnen unter Einschluss eines Maßes für kognitive Grundfähigkeiten und für die Lesekompetenz mit 15 Jahren zurück führt. Das Ergebnis lautet, dass der Löwenanteil der ungleichen Bildungsbeteiligung (odd ratios) auf den gemeinsamen Einfluss von kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz und Sozialschichtzugehörigkeit zurückzuführen ist. Demgegenüber fallen die sekundären Disparitäten, die allein auf Schichtzugehörigkeit zurückzuführen sind, „vergleichsweise bescheiden“ aus, auch wenn sie immer noch substantiell sind (Baumert & Schümer, 2002, S. 168). Die Länderunterschiede in den schichtspezifischen odd ratios und die Ost-West-Unterschiede reduzieren sich erheblich. Die – nach Einfügen von Leistungs- und Fähigkeitsmerkmalen – übrig bleibenden, geringeren sekundären sozialen Disparitäten sind es, die die Verteilungsgerechtigkeit des Schulsystems „im engeren Sinn“ in Frage stellen. Der Großteil des Einflusses der Schichtabhängigkeit auf die Chancen zum Besuch weiterführender Schulen wird durch Leistungsmerkmale „geschluckt“. Ob diese, die primären sozialen Disparitäten, die Verteilungsgerechtigkeit des Systems in einem *weiteren* Sinne in Frage stellen, bleibt offen.

Gegenüber der skizzierten Interpretation der Daten im Sinne des Karrieremodells können zwei Einwände erhoben werden:

Der erste Einwand bezieht sich auf die Interpretation der odd ratios. In ihrer Interpretation der einschlägigen Tabellen sprechen Baumert und Schümer mal von „ungleicher Bildungsbeteiligung“, mal von „Differenzen der Beteiligungschancen“. Diese begriffliche Zweideutigkeit wird dadurch erleichtert, dass es immer nur um die Gymnasialoption versus die Nicht-Option der Schüler und Schülerinnen als Vergleichsgrundlage geht, nicht um differenzierte Optionen für ein Spektrum von Schultypen. Odd ratios sind inhaltlich schwierig zu interpretieren, weil sie die um die Sozialstruktur der Schichten und die Typenstruktur des Bildungssystems bereits bereinigten „relativen Chancen“ sind. Wenn sie ihrerseits in einer Regressionsanalyse auf Merkmale der sozialen Herkunft (ISEI-Index) zurückgeführt werden, fragt sich, ob dieselbe Information nicht doppelt verwendet wird. Müller und Haun (1993, S. 230) sprechen im Rahmen eines klaren Stufenmodells der Bildungskarriere mit verschiedenen Übertrittswahrscheinlichkeiten in die jeweils nächste Stufe von „sozialen Selektionsmechanismen“, die an den verschiedenen Bildungsübergängen unterschiedlich stark wirken. Bei frühen Bildungsübergängen ist die soziale Selektion

tivität höher als bei späteren Übergängen (Müller & Haun, 1993, S. 243). Da sie Wahrscheinlichkeiten des Übergangs in die nächste Stufe unabhängig von der Positionsstruktur erklären wollen, hat die Abhängigkeit dieser Übergänge von der sozialen Herkunft einen klaren zeitlichen und sozialen Bezug.

Der zweite Einwand bezieht sich auf die Interpretation der sekundären sozialen Disparitäten im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung. Im eingangs skizzierten Entscheidungsmodell für die „Gelenkstellen“ der Bildungskarriere haben sie einen relativ klaren zeitlichen und sozialen Ort. Nun werden bei der Regression der odd ratios unter Einschluss von Maßen der Fähigkeit und Leistung Leistungsindikatoren verwendet, die eine recht verschiedene Bedeutung haben: das Maß für die „kognitiven Grundfähigkeiten“ (gemessen im Alter von 15) soll die Grundfähigkeiten zum Abschluss der Grundschulzeit indizieren; vom Maß für die Lesekompetenz mit 15 Jahren wird man dies sicherlich nicht sagen. Es soll ja gerade den vorläufigen Abschluss des kumulativen Lernprozesses anzeigen. Wenn also „sekundäre soziale Disparitäten“ nach Einfügen der Leistungsmaße noch registriert werden, dann sind dabei die sekundären sozialen Disparitäten der *Entscheidung* für einen Bildungsgang und des *Verbleibs* in demselben vermischt. Hier wären differenzierte Auswertungen interessant, d.h. ohne die Lesekompetenz. Ein ähnliches Problem stellt sich im Übrigen bei der Interpretation der Schulformen als „unterschiedliche akademische Entwicklungsmilieus“ (Baumert & Schümer, 2002, S. 168), der wir uns abschließend zuwenden.

#### 4. Schulformen als Entwicklungsmilieus

Wenn sich im Karrieremodell der kumulativen Leistungsentwicklung, das wir eingangs skizzierten, am Ende der Sekundarstufe I deutliche Unterschiede zwischen Schülern verschiedener sozialer Herkunft zeigen, dann sind neben der Wirkung primärer und sekundärer sozialer Disparitäten an den „Gelenkstellen“ der Bildungskarriere auch solche in den „Verbleibsstationen“ von Bedeutung, d.h. vor allem in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I. Das in PISA für den internationalen Vergleich entwickelte, eine Vielzahl von Einsichten eröffnende Darstellungsverfahren der sozialen Gradienten der Bildungskompetenz ergibt auf der Ebene der mittleren Lesekompetenz und der mittleren Sozialschicht der in den internationalen Vergleich einbezogenen deutschen Schulen ein sehr eindrucksvolles Bild. Zwischen der mittleren Lesekompetenz und der mittleren Sozialschicht der Schülerschaften der einzelnen Schulen besteht ein straffer Zusammenhang; er ist auf der Schulebene noch deutlicher ausgeprägt als auf der Ebene der einzelnen Schüler und Schülerinnen (Baumert & Schümer, 2001, S. 459). Da in der graphischen Darstellung die Einzelschulen der Sekundarstufe I repräsentiert sind, entsteht der deutliche Eindruck einer „sozialen Segregation, die sich in der separaten Klumpung von Schulen derselben Schulform zeigt“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 458 f.). Trotzdem darf dieser Befund nicht so interpretiert werden, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft der Einzelschule einen nachhaltigen Einfluss auf die Bildungskompetenz ausübt. Erst nach Kontrolle der individuellen Leistungs-Eingangsvoraussetzungen im Rahmen einer Mehrebenenanalyse kann darüber befunden werden, in welchem Maße die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft oder die Schulformen als unterschiedliche akademische Entwicklungsmilieus einen eigenständigen Einfluss ausüben.

Wird das durchschnittliche Niveau kognitiver Grundfähigkeiten (nach einem Test, über den die PISA-Studien erstaunlich wenig sagen) berücksichtigt, reduziert sich der Einfluss der mittleren sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule auf die Lesekompetenz um sieben Achtel. Wird darüber hinaus in einem weiteren Modell auch noch die Schulformzugehörigkeit als Indikator für das Vorwissen der Schüler einbezogen, dann ist innerhalb der Schulformen ein signifikanter Effekt der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft auf der Schulebene (keine Daten zur Schulklassenebene) nicht mehr nachweisbar (Baumert & Schümer, 2001, S. 467).

Das Ergebnis der statistischen Analyse ist also sehr ähnlich wie bei der Überprüfung primärer und sekundärer sozialer Disparitäten des Schulbesuchs (s.o. Abschnitt 3). Und die Kritik am Schlussfolgern aus einer Querschnittsuntersuchung fällt ebenfalls sehr ähnlich aus: Während es vielleicht noch Sinn macht, die im Alter von 15 Jahren gemessenen „kognitiven Grundfähigkeiten“ als Grundfähigkeiten nach Verlassen der Grundschule zu interpretieren, fällt dies bei der Schulformzugehörigkeit als Indikator für das *Vorwissen*, das die Schüler und Schülerinnen in die Schulen der Sekundarstufe I mitbringen, sehr viel schwerer. An anderer Stelle fungiert die Schulformzugehörigkeit demgegenüber als Indikator für differenzielle Entwicklungsmilieus (vgl. Baumert & Schümer, 2001, S. 360 ff.).

Ohne auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule einzugehen und ohne ein Maß für kognitive Grundfähigkeiten einzubeziehen, untersuchen die Autoren hier den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (EGP-Klassen) und Bildungskompetenzen, die in den verschiedenen Tests von PISA erhoben wurden. Der Mittelwert der im internationalen Test ermittelten Lesekompetenz von Schülern aus der Oberen Dienstklasse liegt mit 538 Punkten mehr als 100 Punkte (ca. eine Standardabweichung) oberhalb der Lesekompetenz von Kindern an- und ungelernter Arbeiter, die den Punktwert 432 erreichen. Bei Kontrolle der Bildungsgangszugehörigkeit der Schüler reduzieren sich die hohen Werte der Schüler aus der oberen und unteren Dienstklasse, die der Facharbeiter und der un- und angelernten Arbeiter erhöhen sich. Die Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Testwert reduziert sich auf ca. 30 Punkte. Diese reduzierten Werte werden als „signifikant und praktisch bedeutsam“ beschrieben (Baumert & Schümer, 2001, S. 365). Eine Varianzanalyse der Lesekompetenz als abhängiger Variable und Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang als Faktoren bestätigt dieses Ergebnis: es gibt einen Interaktionseffekt zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang (a.a.O., S. 365). Der Einfluss der sozialen Herkunft reduziert sich bei Berücksichtigung des Bildungsgangs „drastisch“. Innerhalb der einzelnen Bildungsgänge erklärt die Sozialschichtzugehörigkeit relativ gleichmäßig über alle Fachgebiete hinweg ca. 1 bis 2 % der Leistungsvarianz, also recht wenig (a.a.O., S. 370). Allerdings handelt es sich auch hier um eine konservative Schätzung.

In diesen Ergebnissen kann eine Bestätigung der Lesart gesehen werden, die Baumert, Köller & Schnabel (2000) den Daten ihrer Längsschnittuntersuchung (BIJU) gaben. Dort hatte sich herausgestellt, dass bei Kontrolle der Fachleistung in Mathematik zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe, der „kognitiven Grundfähigkeiten (figural und verbal)“, des Berufsprestiges der Eltern und einiger weiterer Indikatoren der Herkunftsfamilie die Schulformen Gesamtschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium einen starken eigenständigen Effekt

auf die Mathematikleistung am Ende der 10. Jahrgangsstufe ausübten (vgl. Baumert, Köller & Schnabel, 2000, S. 59). Schulformen stellen auf Grund ihrer unterschiedlich anspruchsvollen, mehr oder weniger „akademischen“ Programme unterschiedliche Entwicklungsmilieus dar, die schichtabhängige Eingangsunterschiede der Schüler transportieren und verstärken, während der unmittelbare Einfluss der sozialen Herkunft während des Besuchs der verschiedenen Schulen relativ gering zu veranschlagen ist (vgl. auch die Zusammenfassung bei Baumert & Schümer, 2002, S. 185). Die PISA-Studien werden im Sinne dieser Deutung interpretiert, aber als Querschnittsstudien enthalten sie – wie oben gezeigt – zahlreiche spekulative Aussagen zum Karrieremodell des schichtspezifischen Kompetenzerwerbs. Auf diese Weise verweisen sich die Grenzen zwischen den explizit statistisch-explorativen Teilen des Berichts (vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2002, S. 185 ff., 231 ff.) und den modellbezogenen Erklärungen.

## **5. Die „Bourdieuische Vermutung“ und das meritokratische Karrieremodell differenzieller Entwicklungsmilieus**

Baumert und Schümer richten ihr Modell gegen Erklärungsansätze schichtspezifischer Bildungsbeteiligung und -kompetenzen, die mehr oder weniger subtile Formen der „Diskriminierung“ von Kindern aus unteren Schichten durch die Institution Schule in den Mittelpunkt stellten. Damit rennen sie vermutlich offene Türen ein, weil die von ihnen kritisierten Autoren (z.B. Rolff, 1997; Bourdieu & Passeron, 1971) selbst keine simplen Diskriminierungsthesen vertreten – man denke nur an die von Bourdieu und Passeron stark gemachte Idee der schichtspezifischen Selbstselektion auf Grund geschätzter Erwartungen des Bildungserfolgs. Diese Autoren waren lediglich daran interessiert, den spezifischen Beitrag der Bildungsinstitutionen selbst zur Reproduktion sozialer Ungleichheit zu identifizieren, ohne dass sie auf multivariat analysierte Längsschnittuntersuchungen zurückgreifen konnten. Es entbehrt nicht der Ironie, dass die Autoren der PISA-Studie bei der Interpretation der unterschiedlichen „Schichtsensitivität“ der nationalen und internationalen Tests zur mathematischen Kompetenz (Baumert & Schümer, 2001, S. 366) auf ein Erklärungsmuster (Sprachbetontheit der internationalen PISA-Tests) zurückgreifen, dem sie bei Bourdieus Erklärung sozialer Disparitäten in der Schule eher skeptisch gegenüber zu stehen scheinen.

Man könnte sich die Frage stellen, was die Autoren der PISA-Studie daran hindert, die unterschiedlich anspruchsvollen, mehr oder weniger an akademischen Standards ausgerichteten „differenziellen Entwicklungsmilieus“ der Schulformen als Ausdruck des unterschiedlichen „bürgerlichen“ oder schichtspezifischen Charakters der Institutionen zu interpretieren, der z.B. in unterschiedlichen Normen, Verkehrsformen oder kulturellen Inhalten zum Ausdruck kommt. Die Antwort wäre vermutlich, dass dies ja gerade misslungen sei, weil sich der relativ geringfügige Einfluss der sekundären sozialen Disparitäten und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft auf Bildungsbeteiligung und Bildungskompetenzen gezeigt habe.

Möglicherweise stößt man hier an Grenzen multivariater Erklärung. Für Baumert und Mitarbeiter wäre vermutlich die Interpretation der unterschiedlich anspruchsvollen differenziellen Entwicklungsmilieus als Ausdruck des Schichtgebundenheit der Schulformen selbst nur sinnvoll, wenn man Indikatoren

ren sozialer Ungleichheit fände, die den autonomen, relativ starken Einfluss der Schulformen reduzieren würden und die *nicht* mit der sozialen Herkunft der *Schüler* identisch wären. Nur so können nicht-interpretierte Beziehungen in der multivariaten Analyse in Kategorien sinnvollen Handelns „elaboriert“ werden (vgl. C. Marshs kluge Beschreibung multivariater Verfahren). Nicht einmal die Möglichkeit solcher Indikatoren wird in den PISA-Studien diskutiert. Alles, was an schichtspezifischer Ungleichheit zu finden ist, wird der individuellen familialen Herkunft der Schüler und Schülerinnen zugeschrieben. Symptomatisch hierfür ist die Diskussion des kulturellen und sozialen Kapitals (Baumert & Schümer, 2001, S. 329 ff.). Die Entfremdung von Teilen der Jugendkultur gegenüber den „Normen der bürgerlichen Welt, die Eltern und Schule normalerweise durchzusetzen suchen“ und die eine *Relation* zwischen Individuum und Umgebung bezeichnet, wird zu einem Bestandteil des individuellen sozialen Kapitals, dessen Einfluss auf die Bildungskompetenz dann untersucht werden kann. Auf diese Weise können Institutionen fast aller sozialen Attribute entkleidet und diese in der Erfahrung und Wahrnehmung der Individuen aufgehoben werden. Das gilt selbst für die Vorstellung von „primären sozialen Disparitäten“ als durch individuelle Leistung „gedeckten“ vorherigen Einflüssen der sozialen Herkunft. Von hier bis zu der Vorstellung Bourdieus und Passerons, dass individuelle Leistungen „Transformationen“ sozialer Beziehungen seien, die ihren Ursprung zugleich verhüllen, ist es nicht sehr weit – mit dem Unterschied, dass es Bourdieu und Passeron darum ging, die Mischung von Verursachung sozialer Disparitäten und gleichzeitiger Verhüllung aufzuzeigen.

Das Karrierestufen-Modell, das Baumert und andere vorlegen, ist sparsam, aber auch eng. Wie ein Modell aussieht, das den Bildungsprozess in keiner Weise als Akkumulationsprozess über die Zeit abbildet, ihn aber in einen breiteren sozialen Kontext stellt, demonstrieren Tillmann & Meier als Mitautoren der PISA-Studie (2001, S. 500 ff.). Ihr Pfadmodell der Lesekompetenz enthält neben den exogenen Variablen der Schicht- und Geschlechtszugehörigkeit und der Muttersprache die vermittelnden Variablen der Schulform, der kulturellen Praxis, der abweichenden Orientierung und der Freude am Lesen (beim Modell der Mathematikleistung tritt an die Stelle dieser Variablen das „mathematische Selbstkonzept“). Auch hier zeigt sich der dominante Einfluss der Schulform als eigenständiger Bestimmungsfaktor für die Lesekompetenz und als zweitstärkster Faktor der Vermittlung des Einflusses der Schichtzugehörigkeit. Aber auch von der „kulturellen Praxis“ und der „abweichenden Orientierung“ der Schüler und Schülerinnen gehen nennenswerte Einflusspfade auf die Lesekompetenz bzw. die Mathematikleistung aus. Dieses Modell thematisiert andere Zusammenhänge zwischen sozialer Schicht und Bildungskompetenz als das Karrierestufenmodell, mit dem es nicht kompatibel ist. Ein Vorzug von PISA liegt darin, derartige Differenzen sichtbar zu machen. Man kann sogar weiter gehen: Es wäre für die Weiterentwicklung der empirischen Schulforschung nur nützlich, wenn sehr unterschiedliche Theorien und Methoden zum Verständnis schulischer Lernprozesse beitragen.

## Literatur

Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung? In Bildungs- und Förderungswerk der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Messung sozialer Moti-*



- vation. *Eine Kontroverse* (S. 28-68) (Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks, Bd. 14). Frankfurt a.M.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.454-467). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2002). Bereichsübergreifende Perspektiven. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.219-235). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidung. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zt. f. Soziologie u. Sozialpsychologie*, 52, S. 450-474.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeit: eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S.9–32). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Heath, A. (1981). *Social Mobility*. Glasgow: Fontana.
- Marsh, C. (1982). *The Survey Method. The Contribution of Surveys to Sociological Explanation*. London u.a.: George Allen & Unwin.
- Müller, W. & Haun, D. (1993): Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit. In W. Glatzer (Hrsg.), *Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa* (S. 225-268). Frankfurt u. New York: Campus.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarb. Neuauflage*. Weinheim u. München: Juventa.
- Rutter, M., Maughan, R., Mortimer, P., Ouston, J. (1980). *Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Mit einer Einführung von H. v. Hentig. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tillmann, K. & Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.468-509). Opladen: Leske + Budrich.

Prof. Dr. Wulf Hopf, Pädagogisches Seminar, Georg-August-Universität, Baurat-Gerber-Str. 4-6, D-37073 Göttingen, E-Mail: whopf@gwdg.de